
DESOCULTANDO O VOO DAS ANDORINHAS: Educação inter/multicultural crítica como movimento social*

Stephen R. Stoer**

1. Introdução

Reflectindo, há alguns anos atrás (Stoer, 1992), sobre o súbito desenvolvimento do multiculturalismo e da educação intercultural defendemos que a educação inter/multicultural se tinha colocado na ordem do dia por duas razões. Em primeiro lugar, devido ao fenómeno de globalização: parafraseando Jameson (1984), paradoxalmente, quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis as diferenças entre elas. Na época de glória da teoria de modernização – nos anos 50/60 – «podia-se» ser etnocentrista porque as culturas do mundo estavam bastante distantes umas das outras. A reacção súbita – no fim da década de 60 – contra a teoria de modernização conduziu a um relativismo cultural, às vezes tão extremado que se assumiram alguns universos/culturas como se tivessem parado no tempo, sem história, e, num certo sentido, ainda mais distantes do que aqueles criados pela própria teoria e processo de modernização. Hoje em dia, com a globalização do saber e das comunicações, estamos, pela primeira vez na história, «condenados» a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural (Archer, 1991). Em segundo lugar, a educação inter/multicultural ter-se-ia imposto nas agendas devido ao fenómeno do *racismo* na Europa: a construção da Europa passa por um problema histórico ligado à forte presença dos imigrantes e ao racismo. Nestes últimos tempos, em vez de exportar um modelo político para o mundo, a Europa tem estado a passar, ela própria, por um processo de cristalização de todos os problemas associados com o fenómeno de globalização (cf. Balibar, 1991).

De facto, a explosão recente de reflexões e textos sobre o inter e multiculturalismo, a forte presença nas sociedades ocidentais da questão (e manifestações) da diferença – da problemática

* Publicado originalmente em 2001, em *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à «educação» da crise*, de S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.) (Edições Afrontamento, pp. 245-275).

** Todas as traduções do francês, inglês ou espanhol para o português são da responsabilidade do autor.

de género, de questões étnicas –, a procura tremenda de informação e acesso à formação na área do multiculturalismo e educação intercultural, o aparecimento subitâneo de organizações oficiais e não governamentais promovendo e preocupando-se com a inter e multiculturalidade testemunham, neste fim do século XX, a emergência de uma dinâmica social cujas ilações precisam de ser elucidadas, investigadas e compreendidas. Questionado recentemente sobre o significado da multiculturalidade nos Estados Unidos da América, o sociólogo da educação Carlos Alberto Torres respondeu:

A multiculturalidade (nos EUA) quer dizer três coisas: primeiro, e sobretudo, uma educação anti-racista; segundo, um movimento social; terceiro, uma tentativa de transformação curricular específica [...]. (Pode perguntar-se) se é um movimento social homogêneo ou uma transformação curricular homogênea – não, não é: há uma versão liberal, mas com diversas variantes; há uma versão conservadora, a que chamo conservadorismo pragmático, porque aceita a diversidade e, portanto, toma decisões com respeito à multiculturalidade; e há uma versão de esquerda, que também tem muitas variantes – por exemplo, a pedagogia crítica está muito vinculada à multiculturalidade crítica. [...] Creio que (a multiculturalidade) é o tema da transição do século. É o tema que vai marcar a crise e a resposta da educação frente às exigências e aos desafios do futuro. Porquê? Porque discute o tema da identidade, e em educação mais não fazemos do que discutir a questão da identidade (Torres, 1999: 10).

No que diz respeito à questão da identidade, num mundo globalizado onde a compressão do espaço e do tempo torna inevitável tanto a pergunta colocada como a resposta elaborada por Alain Touraine – «Podemos viver juntos?»; «[...] nós já vivemos juntos» (1998b: 13) –, o problema é saber como preservar essa identidade ao mesmo tempo em que ela é partilhada com outros (isto é, com outras identidades). Como afirma Touraine:

Só vivemos juntos perdendo a nossa identidade; inversamente, o regresso das comunidades traz consigo o apelo à homogeneidade, à pureza, à unidade, e a comunicação é substituída pela guerra entre aqueles que oferecem sacrifícios a deuses diferentes, que apelam a tradições estranhas ou opostas umas às outras e que, por vezes, até se consideram biologicamente diferentes dos outros e superiores a eles. A ideia tão sedutora do melting pot mundial que faria de nós cidadãos de um mundo unido não merece nem o entusiasmo nem as imprecações que tantas vezes suscita; está tão afastada da realidade observável, mesmo nos Estados Unidos, que não é mais que a ideologia balofa dos realizadores de espectáculos mundiais (Touraine, 1998b: 15).

A educação inter/multicultural que, particularmente durante os últimos trinta anos, se tem vindo a impor no campo educacional, desenvolve-se contra a ideia do «melting pot», propondo

como alternativa a noção da *unidade na diversidade* (que na sua aparente simplicidade esconde uma complexidade que só agora começa a ser confrontada). Neste texto pretende-se, no seguimento desse desenvolvimento, pensar a educação inter/multicultural como movimento social, relacionando o seu aparecimento com o fenómeno de globalização e o aparecimento de novos padrões de regulação social. Assim, na primeira parte, a génese da educação inter/multicultural será abordada através de duas formas de relacionamento entre o Estado e a educação escolar, formas essas designadas como i) «estrutura ocupacional e democratização social» e ii) a «criação de oportunidades de emprego/promoção da retoma do crescimento económico». Na segunda parte deste trabalho, tentar-se-á pensar o desenvolvimento da educação inter/multicultural quer como «energia emancipatória» da segunda forma da relação do Estado com a educação escolar quer como resultado «benigno» dos efeitos de um processo de «modernização conservadora».

2. Formas da relação do Estado com a educação escolar (a génese da educação inter/multicultural)

Como dispositivo heurístico, e numa tentativa de compreender melhor a génese da educação inter/multicultural, apresentamos nos Quadros 1 e 2 duas formas (ou modelos) de pensar a relação entre o Estado e a educação escolar e a evolução, sobretudo ao longo do século XX, da relação entre educação e Estado, por um lado, e entre Estado e economia, ou entre escola e mundo de trabalho, por outro. Estamos conscientes das limitações destas formas sobretudo no que diz respeito à complexidade da relação entre o campo de produção e o campo de controlo simbólico.

A primeira forma da relação entre o Estado e a educação escolar designa-se «estrutura ocupacional e democratização social». Constitui um relacionamento entre o Estado e a educação que se vai desenvolvendo ao longo do século XX na base do que se tem chamado a «escola para todos» (referida pelos historiadores ingleses como a «escola de massas»), isto é, a escola oficial, obrigatória, gratuita, laica. Esta é a escola do Estado-nação que promove uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante, uma escola que se encontra pelo mundo fora (concretizada em políticas e práticas educativas que alguns designam como uma «cultura educacional mundial comum» – ver Dale, 2000) e que tem na sua base o que refiro aqui, na esteira do sociólogo de educação Basil Bernstein (1977; 1990), por «antiga classe média». Trata-se de uma classe média que se desenvolve, devido ao aumento da complexidade da divisão económica de trabalho, através de uma solidariedade orgânica *individualizada*. Significa isto que esta classe, situada entre a aristocracia e a classe trabalhadora, assenta na posse e no controlo de recursos físicos especializados. É, portanto, uma classe média que se desenvolve através de unidades de produção que se identificam com as empresas, com a indústria, e que se desenvolve entre o século XIX e o século XX. Relacionada com esta classe, e tendo como objectivo apoiá-la no seu desenvolvimento, existe

QUADRO 1
Formas da relação entre o Estado e a educação escolar – I

<p>«Estrutura ocupacional e democratização social»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade nacional assente na identidade da etnia dominante (que, ao ser dominante, se desetniza) • <i>Antiga classe média</i> – solidariedade orgânica <i>individualizada</i> (assente na posse/controlo de recursos físicos especializados – também se manifesta em profissões liberais empresariais) • Intervenção normalizante do Estado Educador na base do princípio de igualdade de oportunidades • Preocupação fordista com quantidade – regulação estatal com base no princípio de «autonomia outorgada» • Fonte de tensão: a desigualdade (fenómeno socioeconómico) • O Estado desenvolve «políticas de gestão controlada de desigualdade» (sendo um exemplo no campo de educação escolar o sistema escolar binário com via académica e via técnico-profissional) • Organizações internacionais como veículos portadores da teoria de modernização 	
	<p>Tradução no campo de educação escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação oportunidades de vida («life chances») – noção abstracta e hierarquizada de igualdade • Baseada no acesso • Promovido pela educação compensatória • Por causa do insucesso escolar <p>(Escola da sociedade)</p>
<p>Energia emancipatória</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito central ao nível das relações sociais de produção (classes sociais) que se exprime através da acção política (movimento social «velho») <p>(Escola da produção de um «conhecimento verdadeiramente relevante»)</p>	

a intervenção normalizante de um Estado que se designa como «Estado educador» e que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades. A meta que este Estado se coloca é a da escola para todos que visa proporcionar uma educação meritocrática de pendor democrático (ver desenvolvimento deste tema em Stoer, 1994b).

O que denominamos como Estado educador, que também se pode chamar Estado-Providência, ou Estado de Bem-Estar, é um Estado que funciona em contexto, ou parceria, com o regime fordista de acumulação, cuja preocupação quantitativista se baseia num princípio de «autonomia outorgada» (Dale, 1988: 27). Tratar-se-á de uma forma de autonomia relativa, oficialmente promo-

QUADRO 2
Formas da relação entre o Estado e a educação escolar – II

<p>«Criação de oportunidades de emprego/promoção da retoma do crescimento económico»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade nacional culturalmente híbrida • <i>Nova classe média</i> – solidariedade orgânica <i>personalizada</i> (assente na posse/controlo de formas especializadas dominantes de comunicação) • Estado-regulador como «gestor da complexidade», como «promotor da reorganização das estruturas dele dependentes com vista [...] à autonomização (destas)», como «mediador no processo de concertação social» • Preocupação pós-fordista com qualidade – regulação com base no princípio de «autonomia regulada» • Fonte de tensão: a exclusão social (fenómeno sociocultural) • Estado desenvolve «políticas de gestão controlada de exclusão» (sendo exemplo no campo de educação escolar os «currículos alternativos») • Organizações internacionais como «nova forma de governação» 	
	<p>Tradução no campo de educação escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação estilos de vida («life styles») – <i>tolerância</i> • Baseada no «sucesso» • Promovido pela educação multicultural • Por causa da exclusão social latente <p>(Escola do indivíduo «despossuído»)</p>
<p>Energia emancipatória</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito central ao nível da constituição das subjectividades (culturas) que se exprime através do mundo da vida (sociedade civil) e da experimentação institucional (movimento social «novo») <p>(Escola do sujeito/Escola cosmopolita)</p>	
<p><i>A simultânea crise e consolidação da Escola para Todos em Portugal (Stoer & Araújo, 1992) exprime a ideia de que as duas formas se desenvolvem simultaneamente num país da semiperiferia europeia.</i></p>	

vida, de natureza contratual, e que proporciona um tipo de controlo sobre o sistema educativo no qual se atribui aos profissionais de ensino um considerável poder de decisão (quer ao nível da acção pedagógica na sala de aula, quer ao nível dos objectivos e planificação do sistema educativo).

Há neste modelo uma forte tensão que resulta de uma desigualdade que é de origem socioeconómica e cuja reprodução a escola promove apesar de proclamar o contrário. Na sua base está um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos «talentos» e do empenho dos alunos sem atentar à sua origem socioeconómica, sem deixar interferir no processo de

ensino/aprendizagem o seu género e a sua etnia (cf. artigo «clássico» de T. Parsons de 1959). Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada de desigualdade. No campo escolar, um exemplo desta gestão é o sistema binário assente em vias académicas e em vias técnicas ou profissionais, sistema esse que se desenvolveu em muitos países europeus na primeira parte do século XX.

Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, as organizações internacionais apresentam-se como veículos/portadores da teoria de modernização. Isto é, as organizações internacionais operam como suportes da ideologia da modernização, «ajudando» a educação na sua função reprodutora de socialização e, deste modo, facilitando o caminho para o estabelecimento dos alicerces políticos e ideológicos que suportem as ambições capitalistas de *penetração*, como forma superior de produção» (Stoer, 1986: 212-213). No trabalho que acabamos de citar, tivemos a ocasião de defender que a intervenção do Banco Mundial na educação portuguesa durante a década de setenta foi mais ideológica do que instrumental. Neste sentido, esta organização internacional, enquanto portadora da teoria da modernização, teve o papel de apoiar a redefinição e restabelecimento do Estado português quer proporcionando um modelo para o desenvolvimento educativo, baseado na teoria técnico-funcional da educação (ver crítica de R. Collins, 1977), quer patrocinando um apoio externo a um Estado extremamente necessitado de refazer a sua imagem e de se credenciar face à comunidade económica internacional.

Quando se olha um pouco mais de perto para este modelo, no campo da educação escolar, encontra-se uma preocupação com a promoção de oportunidades na vida (com «life chances») baseadas numa noção abstracta e hierarquizada de igualdade e em que o princípio de igualdade de oportunidades é realizado através da garantia de *acesso* a uma escola que é (deve ser) para todos. Para lidar com a desigualdade condicionante do «mero» acesso à escola, promove-se, então, a educação compensatória (significativamente Bernstein publicou em 1970 o artigo: «A educação não pode compensar a sociedade» – ver tradução portuguesa, Bernstein, 1982). Esta educação compensatória desenvolve-se dentro da escola como resposta ao chamado «*handicap*» sociocultural e visando combater o insucesso escolar. Trata-se aqui, nas palavras de Touraine (1997: 327-328), de uma «escola da sociedade» baseada i) no libertar da criança/jovem dos seus particularismos e em que a criança/jovem é encarada como uma tábua rasa pronta para ser socializada, ii) na afirmação do valor universal da cultura (modelos de ciência, sabedoria, heroísmo, saúde) e iii) na libertação da tradição e no assumir de valores com base na hierarquia social (escola selectiva) que se desenvolve em parceria com o regime de acumulação fordista.

A resistência que se desenvolve face a esta «escola da sociedade» exprime-se através de uma energia emancipatória dimanada do conflito central ao nível das relações sociais de produção, isto é, em torno das relações de classe que estruturam a desigualdade presente nesta sociedade. A acção política desta energia assumiu a forma de um movimento social, designadamente através do movimento operário. As reivindicações socioeconómicas deste movimento são rapidamente políti-

zadas constituindo a base de acção dos sindicatos que se desenvolvem a partir da segunda parte do século XIX e ao longo do século XX. Em contraste com a «escola da sociedade», trata-se aqui de uma «escola de produção de um conhecimento verdadeiramente relevante» que norteia uma «estratégia de substituição» (da escola oficial) desenvolvida, no caso de Inglaterra, pela classe operária no seu período mais radical (ver Johnson, 1979; 1981).

Resumindo, no auge do fordismo e do Estado de Bem-Estar, a escola oficial, pública, obrigatória, encontrava-se articulada com um sistema produtivo que proporcionava o emprego para todos. A escola, além da sua função de socialização, desempenhava uma função de selecção que potenciava a inserção de cada indivíduo numa estrutura ocupacional hierarquizada. Sociedade e cultura estavam tão interligadas que a unidade de uma implicava a unidade da outra (Touraine, 1995: 14-15). Nestas condições, o Estado actuava como um Estado educador em nome de uma democratização social baseada no princípio de igualdade de oportunidades. O insucesso escolar era combatido através de programas de educação compensatória em que a justiça social seria supostamente garantida pela fiscalização do direito de acesso à escola. As críticas direccionadas a esta escola enfatizavam a sua cumplicidade com um sistema económico baseado na desigualdade.

3. A nova classe média, o Estado regulador e os movimentos culturais

A segunda forma da relação entre o Estado e a educação escolar a que nos referimos fermenta nas preocupações relacionadas com a «criação de oportunidades de emprego e promoção da retoma do crescimento económico». Tais propósitos exprimem a crise do Estado educador (provedor) cujo desenvolvimento é questionado pela «revolução mundial» de Maio de 1968 (Wallerstein: 1991) e ameaçado pela crise petrolífera dos anos 70. Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, a escola é também uma escola em «crise», devido ao facto de ser uma escola em transição entre aquilo a que Santos chama «espaço de cidadania» (nacional) e «espaço mundial». É, portanto, uma escola cada vez mais inserida no espaço mundial, como espaço dominante e enquadrante da orientação educativa¹. Esta escola tende a promover uma identidade nacional que

¹ B. S. Santos concebe o sistema educativo «[...] como um conjunto de relações sociais que ocupa uma posição intermédia (entre o capital e o trabalho, e que é deficitário em termos de autonomia estrutural), [...] com uma composição interna heterogénea devido ao facto de agregar elementos de todos, ou quase todos, os lugares estruturais (nomeadamente, i) a domesticidade, ii) a produção, iii) a cidadania, iv) a mundialidade» (1985: 311-312). Historicamente, a educação escolar tem tido uma relação de orientação, em diferentes momentos, com todos estes quatro lugares (ou espaços) estruturais. No pré-capitalismo, a educação escolar relacionava-se com a domesticidade como espaço dominante, passando com o capitalismo a orientar-se, primeiramente (durante a fase manufactureira), através do espaço de produção, e, posteriormente com o desenvolvimento do fordismo e do Estado de Bem-Estar, através do espaço de cidadania. Pode defender-se que mais recentemente a escola está em transição entre o espaço de cidadania e o espaço mundial como espaço dominante na orientação educativa.

é culturalmente híbrida, o que poderá ser mais bem elucidado se se pensar concretamente na escola portuguesa no âmbito da chamada «dimensão europeia na educação». Com isto, a suposta unidade ou identidade da cultura nacional é claramente posta em causa a partir da construção da identidade europeia, que inclui não só a redefinição do que é a Europa e a cidadania europeia, mas também a reconceptualização da Europa como sistema cultural de representação (tema desenvolvido em Stoer & Cortesão, 2000).

Subjacente ao desenvolvimento desta forma de Estado está o que Bernstein designa por «nova classe média» (1977), uma classe média que se rege por uma solidariedade orgânica personalizada assente na posse e controlo de formas especializadas dominantes de comunicação. É, portanto, uma classe que tem a sua base não em unidades de produção, mas em formas de comunicação e informação. A formação desta classe realiza-se durante a segunda metade do século XX e emerge da organização científica do trabalho e do capitalismo monopolista. Os membros desta classe constituem-se como agentes de controlo simbólico e podem ser classificados, segundo Bernstein, como i) reguladores, ii) reparadores, iii) difusores, iv) modeladores e v) executores. A mudança de *habitus*, afirma Bernstein, apanha esta nova classe média numa contradição: as teorias que per-filha estão em desacordo com a sua relação objectiva de classe (variedade contra inflexibilidade numa inflexível divisão de trabalho). Assim, a nova classe média, se, por um lado, quer manter a pedagogia da descoberta (dominante no ensino básico) para os seus filhos na escola secundária, por outro lado, tem o desejo de assegurar que o sucesso dos seus filhos no mercado de trabalho seja garantido por um ensino secundário mais tradicional, mais de acordo com os requisitos do mundo de trabalho (hierarquia, individualismo, concorrência, transmissão, etc.). Ball, escrevendo sobre a escola pós-fordista (1990), sugere que a flexibilização da própria divisão de trabalho pode indiciar a potencial superação desta contradição (retomaremos esta discussão mais adiante).

Wallerstein, ao reconsiderar o conceito de burguesia (1988), também se refere à nova classe média. Para este autor, trata-se de uma classe composta «na sua maior parte, por profissionais assalariados que ocupam posições médias de gestão – os profissionais, os técnicos, os administradores – nas grandes empresas tanto públicas como privadas» (*ibid.*: 105). Interrogando-se sobre a maneira de conceptualizar esta nova classe média, Wallerstein afirma que o seu estilo de vida é burguês enquanto a sua ligação ao capital (através, por exemplo, dos direitos de propriedade) não o é. É uma classe que vive das vantagens conseguidas no presente, e não no passado, tendo dificuldades em traduzir um rendimento conseguido hoje num rendimento para amanhã. «Burguesização», exclama Wallerstein, «tem que ver com o fim da aristocratização [...], o fim da construção de um passado para o futuro; é ser condenado a viver no presente!» (*ibid.*: 104). A fonte de mais-valia para esta nova classe média é o seu domínio do capital humano (com base nos sistemas educativos), isto é, o Estado atribui mais-valia a esta classe através da meritocracia. Assim, verifica-se a passagem do que era, para a *antiga* classe média, uma fonte de poder económico – a propriedade – para uma fonte de poder político – o sistema estatal de ensino – no que diz respeito à *nova* classe média.

O Estado que acompanha o desenvolvimento desta classe e a expressão do seu poder é um Estado regulador que tem como objectivo tornar-se o gestor da complexidade, isto é, o promotor da reorganização das estruturas dele dependentes, com vista à sua autonomização, enquanto mediador no processo de concertação social. O Estado assume-se, então, como actor presente em todos os processos sociais, desenvolvendo o seu trabalho através de uma postura produtiva que, por sua vez, se vai realizar através da gestão e da articulação das diferentes actividades da sociedade.

Nesta forma da relação entre o Estado e a educação escolar, a preocupação fordista com a quantidade é substituída por uma preocupação pós-fordista com a qualidade – uma qualidade estreitamente vigiada através de um regime de, nas palavras de Dale (1988), «autonomia regulada». Esta autonomia

[...] é uma autonomia (relativa) apenas com respeito à execução do trabalho dos sistemas educativos. A autonomia dos professores não se estende à decisão sobre as metas dos sistemas educacionais, nem sobre seu financiamento; embora tenha uma influência indubitável (mas flu-tuante) sobre tais assuntos, a profissão docente não tem controle sobre eles (ibid.: 28).

A principal fonte de tensão nesta forma da relação do Estado com a educação não se baseia na desigualdade mas antes na exclusão social. Segundo Santos,

a metamorfose do sistema de desigualdade em sistema de exclusão ocorre tanto a nível nacional como a nível global [...]. A nível nacional, a exclusão é tanto mais séria quanto até agora não se inventou nenhum substituto para a integração pelo trabalho [...]. O resultado é [...] um individualismo de despossessão, uma forma inabalável de destituição e de solidão. A erosão da protecção institucional, sendo uma causa, é também um efeito do novo darwinismo social. Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajectórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado mas da ausência dela (1995b: 27-28).

Diferentemente da desigualdade, que é determinada socio-economicamente, a exclusão social tem uma origem sobretudo sociocultural (origem essa cuja especificidade assenta na articulação da desigualdade com a exclusão social). Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada da exclusão. Ao nível do sistema educativo, os «currículos alternativos», actual-

mente em vigor, constituem (na sua tentativa de resolver os problemas da diferença na escola e para garantir a transição escola-mercado de trabalho) um bom exemplo deste tipo de gestão².

Nesta forma da relação entre o Estado e a educação escolar, as organizações internacionais desenvolvem-se como uma «nova forma de governação». O Banco Mundial, por exemplo, delimita o debate mundial sobre o desenvolvimento económico através: 1) da sua capacidade de influenciar o fornecimento das condições necessárias para os países (especialmente os de menores rendimentos) terem acesso aos mercados internacionais de capitais; 2) do seu orçamento para pesquisa e elaboração de políticas; e 3) da sua capacidade de atrair os meios de comunicação social (para divulgar o seu ponto de vista). Esta delimitação é feita em parceria com um pequeno número de países/Estados poderosos, que cedem interesses de autonomia individual para conseguir controlo, ou gestão, da economia mundial (Dale, 2000). No domínio das políticas educativas, essa delimitação realiza-se através do que Dale denomina de «agenda para a educação globalmente estruturada» (*ibid.*).

Reflectindo mais especificamente sobre o campo da educação escolar, percebe-se que esta forma de Estado se desenvolve muito mais através de uma preocupação com estilos de vida, do que com oportunidades na vida. Num trabalho recente, o economista Augusto Mateus afirmou o seguinte:

Tal como se fala de «desemprego latente», para referir a situação de empresas ou sectores de actividade condenadas a desaparecer por não terem operado em tempo útil as necessárias adaptações ou reestruturações, é possível falar de «exclusão social latente», para os indivíduos e grupos sociais que não alcançarem o nível mínimo crítico de educação, formação e qualificação que lhes possa permitir percorrer com êxito uma trajectória de adaptação ou protagonismo nos processos de inovação [...] (Mateus, 1994: 2).

De facto, os efeitos da mudança estrutural, associada ao fenómeno de globalização (que, sobretudo nos países do centro, se identifica quer com o pós-industrial, quer com o pós-nacional), conduzem-nos a uma nova reflexão sobre a cidadania, tanto social como aos níveis local, nacional e global. Como acima se referiu, o contrato social estabelecido entre o Estado e o capitalismo industrial durante o século XIX garantiu, constitucionalmente, através da escola obrigatória, laica e gratuita, o direito (de acesso) à educação (escolar) a todos os cidadãos. Este direito implicava, simultaneamente, deveres em relação a esta (por exemplo, o dever, por parte do aluno, de fre-

² A gestão *controlada* da exclusão equivale ao que Stoer, Cortesão & Magalhães designam por «surfear» ou «pilotar» a mudança, em vez de a «gerir». Isto é, são formas de lidar com a mudança que não chegam a distinguir-se pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural. (1998: 212).

quentar a escola e o dever, por parte dos pais e do Estado, de assegurar as condições necessárias para essa frequência, fiscalizando-a ao mesmo tempo).

Numa época de globalização, este contrato social encontra-se numa fase de renegociação, que toma como base, por um lado, uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação, e, por outro, novos direitos e novos deveres, sobretudo culturais, protagonizados por agentes colectivos (novos movimentos sociais) e associados às mudanças inerentes ao processo de globalização. Pode defender-se que em Portugal, devido em grande parte à sua condição de país com um pé no primeiro mundo e outro no chamado terceiro mundo, a educação escolar básica oficial se encontra simultaneamente em crise e em consolidação. Assim, nestes novos tempos, a educação para a cidadania terá que ser baseada necessariamente quer no pilar dos direitos e dos deveres do contrato social que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras), quer num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização.

As considerações de Augusto Mateus assinalam, pois, uma nova situação, uma nova relação entre a escola e o mercado de trabalho. No essencial, as suas palavras implicam que a escola não reproduz simplesmente desigualdade mas, antes, *produz activamente a exclusão social latente*. Num sentido próximo, Bourdieu, citado por Fowler, coloca a questão da maneira seguinte:

Bourdieu sugere que tem havido no interior da ideologia genérica da meritocracia transformações subtis na percepção social do conhecimento. Inicialmente, nos anos 1950, aqueles poucos que eram recrutados para uma carreira académica eram considerados nos termos de uma teoria de «dons naturais» (essas crianças possuiriam um talento extraordinário, isto é, uma qualificação carismática). Subsequentemente, nos anos 1960, em sintonia com a aquisição, pela primeira vez, por parte dos filhos da classe trabalhadora do ensino secundário, a escola foi interpretada em termos de missão emancipatória. Tal situação está neste momento a ser posta em causa pela crítica social da escola por parte do público que enfatiza as suas inadequações materiais, as inadequações dos professores ou as deficiências culturais das suas áreas de recrutamento. Este tipo de «explicações» é correlata da descoberta de que o diploma do secundário já não garante coisa nenhuma. Porém, pouco fazem no sentido de mitigar o aumento dramático do número daqueles que são apanhados nas malhas da cultura dominante da escola, mesmo que apenas no contexto de uma estratégia instrumental: «a escola exclui, aliás como sempre fez, mas agora exclui de uma forma contínua, a todos os níveis do currículo... e mantém no seu seio aqueles que rejeita» (Bourdieu, 1993: 602 cit. in Fowler, 1996: 7).

Esta realidade nova tem implicações importantes. Em primeiro lugar, significa, como já indicámos, que houve uma mudança qualitativa nos sistemas de produção e nos processos de trabalho. Mais: pode defender-se que, com a passagem para o chamado pós-fordismo, e para a época da

crise do Estado de Bem-Estar, a escola para todos (des)articula-se com um sistema produtivo que desenvolve o desemprego estrutural (e outras formas de precariedade como o subemprego, o emprego clandestino, etc.), participando assim activamente no isolamento (exclusão até) de todos aqueles que não beneficiam de emprego oficial, estável, duradouro. De repente, a escola oficial obrigatória torna-se, ela própria, numa *fonte* de injustiça social. Torna-se numa fonte de injustiça social pela dupla razão de que ou deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial (condenando-os assim a formas variadas de desemprego) ou aprisiona os seus alunos em esquemas de formação sem fim tornando-os em estagiários-profissionais eternamente prontos para ingresso num mercado de trabalho ilusório. Nestas condições, o Estado assume-se plenamente como Estado-regulador, como mediador de um novo processo de concertação social que passa pela preocupação de garantir, em primeiro lugar, a competitividade do país face a um mercado cada vez mais mundializado. Em segundo lugar, faz parte deste processo de regulação a promoção de programas de educação multicultural (a partir de um espaço, conforme se deixou dito, «em transição» entre o «espaço de cidadania» – nacional – e o «espaço mundial») que através da sua preocupação com o sucesso de todos os alunos tentam garantir para todos os indivíduos trajectórias de «adaptação e desenvolvimento», segundo as palavras de A. Mateus.

Nesta nova situação de tensão entre um processo de homogeneização cultural, por um lado, e um processo de heterogeneização cultural, por outro (Appadurai, 1990) – tensão essa particularmente sentida num país como Portugal (cf. Stoer & Araújo, 1992) – os programas de educação multicultural promovidos pelo Estado-regulador tendem a basear-se em preocupações relacionadas com «estilos de vida», com diferenças culturais que não são articuladas com «oportunidades na vida», isto é, com questões de natureza sócio-económica. Assim, a valorização de diferenças na escola tende a melhor justificar a selecção levada a cabo também pela escola. Mais: estes programas tendem, muitas vezes como resultado da sua ânsia de produzir efeitos imediatos no sistema, a fechar alunos que pertencem a grupos (chamados) minoritários em guetos socioculturais. Estes são os alunos «folclorizados», desarmados face às aprendizagens curricularmente importantes. O resultado é um apelo a um *pluralismo cultural benigno* dentro da escola, o qual se revela como i) ingénuo face aos estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos culturais, e ii) desarmado perante um Estado que, apesar de boas intenções, continua a promover uma política educativa que justifica uma cidadania política pela negação dos particularismos e das especificidades culturais.

4. Educação inter/multicultural como movimento social

Nas restantes secções deste trabalho, queremos trazer alguma luz para i) o que designámos como a «energia emancipatória» da segunda forma de Estado e educação, energia essa que emerge

do conflito central sobre a constituição das subjectividades e a sua articulação com direitos iguais e igualdade de oportunidades, e ii) a natureza das «boas intenções» do Estado que, como acima referimos, não chegam para garantir uma cidadania política inter/multicultural.

No contexto do debate sobre o pós-fordismo, Touraine, debruçando-se sobre a pergunta «Será que os movimentos sociais existem?», escreveu o seguinte:

[...] As nossas socialmente móveis sociedades de informação testemunham não só a penetração de sistemas de dominação, mas também os apelos ao sujeito em todas as esferas da vida quotidiana, individual e colectiva, não permanecendo estes apenas no topo ou mesmo acima da sociedade, como nas teocracias, monarquias absolutas ou vanguardas revolucionárias. É por isso que, por um lado, a democracia se está a aproximar cada vez mais da experiência colectiva, para utilizar uma expressão americana, da grassroots democracy, e, por outro, que o apelo ao sujeito é também escutado na vida diária [...]. Ver os movimentos sociais apenas como forças prontas a invadir a sociedade, como se se tratasse de um exército estrangeiro prestes a conquistar o território nacional, é permanecer prisioneiro de uma concepção muito vaga e desactualizada. Em vez de se ver os movimentos sociais apenas nos levantamentos populares que desencadeiam revoluções, a sua presença tem de ser reconhecida em todos os aspectos da vida social onde a capacidade social para a acção sobre si mesma está constantemente a aumentar e onde os conflitos sociais em torno da apropriação dos principais recursos culturais são cada vez mais vividos. Aqueles que lamentam o desaparecimento dos movimentos sociais e aqueles que usam o termo para referirem todas as formas de descontentamento para esconder a sua desilusão não compreendem que a nossa vida pessoal e colectiva está cada vez mais permeada de movimentos sociais. Pode dizer-se que um excessivo interesse por mamutes pode ocultar o voo das andorinhas (Touraine, 1998a: 13).

Tendo como pano de fundo esta reflexão de Touraine, gostaríamos de defender a ideia de que uma «das dimensões da exigência cosmopolita da reconstrução do espaço-tempo da deliberação democrática» (Santos, 1998: 46) tem sido, e continua a ser, a constituição da educação inter/multicultural como movimento social, movimento esse que se desenvolve na luta pela «neutralização da lógica da exclusão», luta essa, por sua vez, central no contexto do «Estado, novíssimo movimento social» que se desenvolve, num momento de desestatização da regulação social, «pela intensificação da cidadania activa» e «pela experimentação institucional» (Santos, 1998: 61-68). Neste sentido, a educação inter/multicultural, tal como a defendemos, faz parte do mesmo multiculturalismo que, segundo Wallerstein, parece surgir como «uma forma indispensável de rebelião contra os abusos do nosso actual sistema-mundial» (1998: 85).

O objectivo deste movimento, cuja dinâmica mais alargada e principal se encontra na «dissociação (entre) economia e culturas» – resultado da globalização da economia do mercado e de um

universo cultural fragmentado, e da subsequente crise do modelo político republicano (Touraine, 1995: 17) –, é o aprofundamento da democracia e da cidadania através da consolidação dos direitos políticos, económicos e sociais e da concretização de direitos culturais e, ligado a esta última, o reestabelecimento das subjectividades dos actores sociais. A crise do modelo republicano deve-se à substituição do «universalismo substantivo da lei e do direito» (construído acima da pluralidade de culturas) «pelo racionalismo instrumental da economia, primeiro da produção e depois do consumo e da comunicação» (*ibid.*: 216). A decadência (ou decomposição) do modelo republicano conduz à decadência do pluralismo cultural ocidental cujo reconhecimento da diversidade cultural é dominado por uma racionalidade reduzida à instrumentalidade.

No que diz respeito às subjectividades, Touraine afirma: «vamos chamar “sujeito” ao esforço do indivíduo para se construir a si próprio como um indivíduo, em vez de se construir como o subordinado de uma lógica de ordem, qualquer que seja a natureza dessa ordem» (1997: 141), isto é, o sujeito é concebido como uma subjectividade «e não como um agente na implementação de uma necessidade histórica» (*ibid.*: 142). Segundo Touraine, os movimentos sociais não são já formas de mobilizar ao serviço de princípios mediadores (partido, líder), pelo contrário, são apelos ao indivíduo (que diferentemente do individualismo é, antes, um apelo ao sujeito em oposição à sociedade, apelo que se realiza em todos os aspectos da vida social, quotidianamente, e não somente em momentos de sublevação popular). Os movimentos sociais não operam através da voz ou em nome de ninguém, seja ele Deus, a razão, a sociedade ou a história, como sugerem Stoer, Cortesão e Magalhães em tom irónico:

Com o fim das grandes narrativas, a mudança enlouqueceu. Isto é, rebelou-se contra as leis com que o historicismo a pretendia dominar, rebelou-se contra a sua racionalidade interna. Ensandeceu, pois. Os sociólogos – historiadores do presente – e os historiadores – sociólogos do passado – ficaram, nos seus gabinetes, sem objecto. E ontologicamente sós, nas suas almas: sem Deus, sem Revolução, sem Homem... (1998: 210).

Neste sentido, os movimentos sociais não são construídos através de um actor social privilegiado, isto é, as mudanças sociais não podem ser apropriadas por um actor social «iluminado». Num trabalho recente, Wieviorka afirma: «os actores que compõem um movimento social têm que ser capazes de definir as suas identidades sociais. Têm que reconhecer que estão, como subordinados, em luta contra um oponente social dominante» (1995: 88). Na base desta afirmação está a ideia de que os actores sociais de um movimento social têm que ter um autoconhecimento caracterizado pela sua condição social, o que os actores exteriores ao movimento social não possuem. É este autoconhecimento (que tende a assumir a forma de uma «grande narrativa») que torna estes actores sociais privilegiados face à questão de mudança social; é na base deste autoconhecimento que assumem «dominar» a mudança social. Contudo, reconhecer os movimentos sociais como apelos

ao sujeito, em oposição à sociedade, em todos os aspectos da vida social, quotidianamente, requer outro posicionamento face à mudança social. Os actores sociais aqui contemplados são possuidores de um conhecimento pró-activo mais modesto, intersubjectivo, que os permite lidar e, eventualmente, «gerir» a mudança, mas nunca dominá-la.

Kaldor (1995) defende que os movimentos sociais «novos», que emergem nos anos 70 e 80 (a associação *Greenpeace* é o exemplo citado), nascem com um carácter político e transnacional. São transnacionais porque a sua luta se realiza num «território» que não reconhece fronteiras, isto é, a delimitação do seu projecto não pode ser feita na base de território. Como diz Beck, o facto de «Chernobyl se encontrar por todos os lados» significa que «já não há “outros”» (cit. in Giddens, 1990: 125). Simultaneamente, os movimentos sociais «novos» estão localizados, no sentido em que se desenvolvem sobretudo através do nível local, isto é, assumem o que Kaldor chama «um papel de dinamização local» («a grass-roots role»), não tendo como objectivo principal alcançar acesso à política nacional (tal como foi o caso do movimento operário durante muito do século XX). Santos, na sua reflexão sobre a relação entre subjectividade e cidadania nos novos movimentos sociais (1991), vai mais longe, defendendo que «a novidade dos novos movimentos sociais (reside) no alargamento da política para além do marco liberal da distinção entre Estado e sociedade civil» (1991: 170). O carácter político destes movimentos constitui-se através da «politização do social, do cultural e, mesmo, do pessoal», o que, como afirma Santos, «abre um campo imenso para o exercício da cidadania e revela, no mesmo passo, as limitações da cidadania de extracção liberal, inclusive da cidadania social, circunscrita ao marco do Estado e do político por ele constituído» (*ibid.*). Em causa está a construção de uma identidade social a partir de um projecto social alternativo, o que não impede só por si que os novos movimentos sociais sejam heterogéneos. No caso aqui em questão, o da educação inter/multicultural, surgem, de facto, correntes deste movimento que não só negam o seu carácter político como também se esforçam para reivindicar uma natureza apolítica.

Em trabalhos anteriores (Stoer, 1994a; 1994b; Stoer & Cortesão, 1995), vimos defendendo a ideia de que subjacente à noção de subjectividade na escola (portuguesa) está a proposição estruturante de uma forma de cidadania baseada na democracia participativa, proposição essa que se desenvolve em simultâneo e em tensão com a proposição estruturante de cidadania baseada na democracia representativa. Esta subjectividade e a sua forma de cidadania constituem um desafio à preservação e à afirmação da identidade nacional através da escola, desafio esse que é duplo e que se exprime da seguinte maneira: i) a construção da cidadania com base na democracia representativa alargou-se para além do Estado-nação (referida acima no contexto actual como «a dimensão europeia na educação»), e ii) o facto de se considerar importante a contribuição da escola para a produção das subjectividades significa que houve uma mudança qualitativa no próprio processo de desenvolvimento. Assim, temos vindo a defender, pugnando por um «mandato renovado para a escola democrática em Portugal», que

a consolidação da escola oficial, com o seu desenvolvimento da cultura da escolaridade prolongada, não se reduz evidentemente à presença física do/a aluno/a na escola: envolve também um investimento no sucesso escolar (e na preparação para o futuro) destes alunos, sucesso esse que pressupõe a integração na escola das suas subjectividades designadamente através das suas culturas de origem e/ou de principal referência (Stoer, 1994b: 27).

A integração na escola das culturas de origem e/ou principal referência dos alunos depende, por sua vez, de uma concepção de racionalidade que permite lidar com a incomensurabilidade das culturas, isto é, que torna possível rejeitar um modelo monológico de história substituindo-o por um processo de negociação entre histórias. Por outras palavras ainda, para gerir a diferença precisa-se de uma concepção mínima de racionalidade capaz de interpretar práticas quotidianas face a aspectos da vida humana como: condições de trabalho, lutas para criar comunidades políticas, concepções de identidade cultural, etc. S. Mohanty defende que a vida social exige respostas a certas questões existenciais que nem a lógica, nem a ciência podem proporcionar. A vida social é um projecto, uma proposta para a organização da vida, e a racionalidade é «a capacidade humana de produzir o que se pode denominar pensamentos de segundo grau, que envolvem não só a capacidade de agir com propósito, mas também a de poder avaliar acções e propósitos face às ideias mais grandiosas que talvez tenhamos em relação, por exemplo, ao nosso mundo político e moral» (1989: 22). Trata-se aqui, nesta concepção de *cultura como prática social*, do domínio da aquisição de ideias através da comunicação em contraste com aquilo que se torna evidente à razão e que não precisa de ser comunicado. Sousa Santos intitula esta concepção mínima de racionalidade a «reinvenção das mini-racionalidades» (1988: 41) a qual promove uma leitura da realidade que é sempre diferente da sua leitura abstracta. Touraine, por sua vez, coloca a questão nos termos seguintes:

[...] cada indivíduo – ou cada colectividade – combina instrumentalidade e unidade no âmbito da sua história e da sua experiência vital; e esta combinação é possível porque a racionalidade já não é a dos fins mas unicamente a dos meios, pois tal como não é possível ser ao mesmo tempo cristão e muçulmano, ou crente e ateu, tampouco é possível combinar uma visão racionalista e uma visão mágica do mundo. Mas se, pelo contrário, a racionalidade pertence à ordem dos meios e a identidade à dos fins, a racionalidade e a identidade deixam de ser incompatíveis (Touraine, 1995: 17).

4.1. Os movimentos sociais e o cultural num contexto de globalização

Com a modernização, o Ocidente pretende romper com a tradição, com o local e com a dominação personalizada. Com o desenvolvimento da sociedade de informação (das redes e das parcerias), o mundo pretende «resistir à sua própria fragmentação que é induzida pela distância que

aumenta entre o mundo de instrumentalidade e o mundo de identidades» (Touraine, 1998a: 11). Nas palavras de M. Wieviorka:

contrariamente ao que se pensa, (as sociedades) tendem a fragmentar-se muito mais do que homogeneizar-se sob o impacto da globalização da economia. [...] No mundo contemporâneo, que uns classificarão de hipermoderno, outros de pós-moderno, outros ainda da desmodernização, a diferença cultural é o fruto de uma invenção permanente em que as identidades se transformam e se recompõem e onde não existe nenhum princípio de estabilidade definitiva (1999: 13).

Na educação, esta fragmentação manifesta-se na distância que aumenta entre as funções socializadoras e educativas das escolas e universidades e os universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes. A educação inter/multicultural como movimento social desenvolve-se contra este processo de fragmentação propondo, por um lado, a recontextualização dessas funções socializadoras e educativas das escolas e universidades, tendo em conta os níveis local e global, e, por outro lado, a integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjectividades, na educação escolar e universitária através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes – em vez da sua acumulação (cf. Correia, 1998) –, e onde os saberes, sobretudo locais, são (re)valorizados (Stoer & Cortesão, 1999a).

Na verdade, como defende Touraine, os movimentos sociais do século XX desenvolvem-se muito mais através da esfera cultural do que através da esfera económica, como era o caso durante o século XIX. Assim, e retomando as palavras de Kaldor acima citadas, a cultura tornou-se política no mesmo sentido em que os problemas económicos e de trabalho, em tempos passados, invadiram também a esfera política. Os movimentos sociais desafiam directamente a cultura – através da assunção de dois protagonistas que se opõem e que, simultaneamente, se complementam – enquanto também desafiam as relações sociais na sua base (por exemplo, a luta para a apropriação de um modelo cultural). Constituem movimentos deste tipo os movimentos na defesa de minorias, o movimento ecológico, o movimento das mulheres, o movimento dos pais, o movimento de educação inter/multicultural. Neste último, pode defender-se que os dois protagonistas são o que temos vindo a denominar «o professor (ou agente educativo) monocultural» e «o professor inter/multicultural» (Stoer, 1994a), dois tipos-ideais de professor que simultaneamente se opõem e se complementam num eixo de homogeneidade/heterogeneidade. De facto, uma vez produzida a relação de oposição, as categorias são interdependentes, isto é, sem «professores monoculturais» não existem «professores inter/multiculturais» e vice-versa. Embora haja na escola portuguesa uma oscilação entre estes dois modelos de professor, na actual conjuntura o modelo do «professor monocultural» surge hegemónico.

Também se pode defender que as sociedades de informação são sociedades em grande parte mobilizadas por grupos e indivíduos que pretendem maximizar a seu favor a produção e a circulação da informação (económica, financeira, dos meios de comunicação social, etc.) em áreas como cuidados de saúde, ensino e investigação, etc. Os actores sociais aqui envolvidos são os membros da nova classe média, acima referida. «A resistência a esta sociedade de informação conduz-se em nome do controlo que indivíduos e grupos querem exercer ou adquirir sobre as suas situações para as tornar experiências integradas em projectos de vida em que o indivíduo ou grupo se reconhece a si próprio e se torna sujeito da sua existência» (Touraine, 1998a: 5). O conflito resulta da questão da apropriação dos recursos culturais (sobre a forma de dominação e dependência). Os agentes educativos podem, por exemplo, exigir preocupar-se não só com o acesso dos seus alunos à escola para todos, mas também com o seu sucesso, em ordem a promover a igualdade e a inclusão, querendo assim basear as suas acções na unidade na diversidade. Torna-se, desta forma, plausível e concretizável a interligação entre as suas preocupações e as de outros movimentos (por exemplo, «minoritários», «movimentos para o reconhecimento da identidade e igualdade de direitos e oportunidades», etc.).

Os movimentos sociais no âmbito das indústrias culturais, que geralmente combinam uma política de luta direccionada simultaneamente contra a desigualdade e a exclusão social, são baseados mais na cultura do que na classe social e têm como finalidade, muito mais do que fazer a revolução, aprofundar a democracia – «os movimentos culturais são mais movimentos de afirmação do que de contestação» (Touraine, 1997: 137). Esta ideia tem sido expressa por Sousa Santos, na sua proposta de uma nova teoria da emancipação, com a finalidade de promover «uma democracia sem fim» (1991: 187).

Em trabalhos anteriores (Stoer, 1986; Stoer & Dale, 1999) desenvolvemos o contraste entre orientações estratégicas e prefigurativas proposto por W. Breines (1980) para distinguir entre movimentos sociais³. A via estratégica envolve um planeamento cuidadoso da forma como conseguir o objectivo do movimento. Requer, ainda, uma mudança estrutural organizada de toda a sociedade. A via prefigurativa envolve uma maior ênfase no processo de mudança em si próprio, não vê a mudança a ocorrer na sociedade como um todo, mas nas organizações e processos locais, que, na sua prática, «prefiguram» e modelam o tipo de sociedade ao qual o movimento aspira. À distinção comumente feita entre a educação multicultural e a educação intercultural corresponde o contraste entre orientações estratégicas e prefigurativas desenvolvido por Breines. A educação multicultural desenvolveu-se, em grande medida, como um modelo de educação para a sociedade multicultural (cf. Rex, 1988), enquanto a educação intercultural se tem desenvolvido como processo de interacção e integração onde o convívio intercultural prefigura a sociedade

³ Originalmente este contraste foi tratado por Breines para descrever os caminhos adoptados por diferentes facções da nova esquerda americana.

baseada no pluralismo cultural. Pode defender-se que, em vez de estar em oposição, os movimentos não só se complementam como se reforçam, quer na sua capacidade de desafiar as relações sociais das actuais sociedades, quer na sua tendência para reproduzir essas mesmas relações sociais em novas condições socioeconómicas⁴.

O grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais. Entretanto, trabalhos recentes (Perestrelo, 1998) demonstram que o professor monocultural faz tudo para afastar a diferença da sala de aula. Isto é, o professor desenvolve estratégias (não sempre conscientemente assumidas), por exemplo através da organização da turma ou do espaço físico da sala de aula, ou através da interacção que promove (ou não) com certos alunos, que não só simplificam a acção pedagógica, assim pondo em causa os benefícios que poderiam ser desenvolvidos na base da sua complexidade, como homogeneizam as relações socioculturais da sala de aula. É verdade que a dominância deste professor começa a ser questionada, mas as condições que subjazem a este questionamento tendem a transformar uma potencial conversa dialogada numa conversa banal e unidireccional. É a análise destas condições que nos preocupará na última parte deste trabalho.

4.2. A educação inter/multicultural crítica como movimento contra-hegemónico

É importante distinguir entre 1) movimentos contra-hegemónicos (ou anti-sistémicos) – que se desenvolveram, e que continuam a desenvolver-se, no âmbito e para além do projecto de modernidade –, e 2) mudanças no sistema – constituídas por mudanças de forma ou de fase, no sentido, por exemplo, de uma «transição histórica», nas palavras de Harvey (1989: 163), que não chega a ser uma mudança «paradigmática», nas palavras de Sousa Santos, isto é, uma transição que não constitui um período de «uma crise final e de uma criatividade social e política radicalmente nova» (1995a: 258). A. Amin, por exemplo, falando do pós-fordismo, defende que este significa «uma transição putativa de uma fase dominante do desenvolvimento capitalista para uma outra» (1994: 3), e Touraine, reflectindo sobre a mudança recente nas sociedades ocidentais, afirma:

«Não é uma questão da passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial, mas a transformação de sociedades mobilizadas por Estados voluntaristas em sociedades reguladas»

⁴ Ao mesmo tempo que isto é verdade, também é verdade que pode existir uma tensão entre o multiculturalismo e o interculturalismo que resulta em efeitos negativos para ambos. Por exemplo no caso da construção europeia, pode defender-se que a promoção da chamada «dimensão europeia na educação» tem suscitado uma definição etnocultural da Europa que põe claramente em causa relações interculturais no interior da Europa – isto é, os «verdadeiros» europeus são diferenciados dos turcos, asiáticos e africanos que já se encontram na Europa (ver Stoer & Cortesão, 1999a, capítulo 6).

pelo mercado internacional. O que é mais visível não é a formação de um novo modo de produção mas o triunfo, no mínimo provisório, de um novo modo de desenvolvimento (1997: 137).

Na base desta distinção entre mudanças contra-hegemônicas e mudanças no sistema, podemos também distinguir, para efeitos analíticos, entre, por um lado, 1) a educação inter/multicultural crítica como movimento contra-hegemônico (com as suas preocupações emancipatórias face à mercadorização da educação, face à individualização da responsabilidade, e no que diz respeito ao seu combate, por exemplo, ao daltonismo cultural e à sua promoção do desenvolvimento de bilinguismo cultural⁵) e que defende que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos agentes educativos como também a própria selecção do saber para o currículo, e, por outro, 2) a educação inter/multicultural como sinal de uma mudança/transição importante no sistema (donde surge a actual preocupação nas sociedades centrais e semiperiféricas com a diferença e a diversidade, com a cultura, a etnia e o género como categorias importantes na análise dos processos de mudança, da natureza das estruturas, etc.).

Quanto à mudança no sistema, o que parece estar em causa não é tanto uma mudança no sentido de alterar profundamente a relação entre a escola e o mercado de trabalho, entre o sistema educativo e a economia, mas sim uma mudança no próprio sistema de produção, com repercussões na relação entre este e o sistema de ensino e no próprio sistema de ensino, isto é: 1) a economia pós-fordista não se baseia, na sua relação com o sistema educativo, na classificação e enquadramento fortes⁶ da família e dos liceus da antiga classe média (dominantes durante o fordismo), mas, em vez disso, sobretudo nas «pedagogias invisíveis» fracamente classificadas e enquadradas da nova classe média (Bernstein, 1977: 124), e 2) a regulação dos sistemas educativos desenvolve-se agora menos através do Estado (de uma forma directa) e mais através do mercado e da comunidade.

No que diz respeito à mudança da pedagogia, quer na família quer na escola, S. Ball, na sua reflexão sobre a «escola pós-fordista» (1990), sugere, na base da análise de entrevistas realizadas com empresários e gestores da indústria inglesa, que o que estes reivindicam para o actual sistema educativo é: i) inovação, ii) ênfase na aprendizagem (e não no ensino), iii) uma escola não diferenciada para todos, e iv) trabalho na sala de aula baseado em métodos de cooperação (em traba-

⁵ Os conceitos de *daltonismo cultural* e *bilinguismo cultural* fazem parte de uma problemática de conceitos em desenvolvimento – que também inclui outros como *dispositivo de diferenciação pedagógica*, *interculturalidade invertida*, *interface de educação inter/multicultural* – que é apresentada e discutida em Stoer e Cortesão (1999a). O relacionamento desta problemática com as práticas educativas será contemplado em Cortesão & Stoer (no prelo).

⁶ Bernstein define classificação como o «grau de manutenção da fronteira ou força do isolamento entre categorias (agências, agentes, recursos) criado, mantido e reproduzido pelo princípio da distribuição de poder da divisão social de trabalho e enquadramento como o «grau de manutenção da fronteira ou do isolamento entre práticas comunicativas das relações sociais criado, mantido e reproduzido pelos princípios de controlo social» (Domingos *et al.*, 1986: 343-347).

lho de grupo). Numa lógica parecida, interessante também é verificar a mudança da posição do Banco Mundial entre o seu relatório sobre educação, que data de 1980, e o seu relatório mais recente sobre a mesma área (de 1995). Enquanto que no relatório de 1980 o Banco colocava a ênfase no ensino vocacional e na sua expansão, o relatório de 1995 não só desvaloriza o ensino vocacional nas escolas (sendo este remetido para a responsabilidade do sector privado e das empresas), como coloca a tónica no ensino formal para todos e na aquisição de aptidões básicas. Ao mesmo tempo, propõe, no último relatório, medidas que vão no sentido da privatização, da promoção de competição entre escolas, da sua gestão empresarial e da sua fiscalização pelos seus utilizadores⁷.

Quanto à regulação dos sistemas educativos, a constante pressão sentida e, às vezes, concretizada, para a mercadorização da educação e pela empresarização da escola é indicador dos ditames da internacionalização da economia. Por sua vez, a recente legislação sobre a participação dos pais nas escolas e a criação de «territórios educativos» com base em parcerias com projectos de desenvolvimento local testemunha não só a passagem do fornecimento da educação à comunidade como também um controlo pelo Estado sobre este processo a que alguns autores têm chamado «remoto» ou à distância (sobre a problemática de novas formas de regulação no campo de educação, ver os trabalhos de Dale, 1994; Whitty, 1996; Stoer & Cortesão, 1999b). A recente preocupação do Banco Mundial com o papel do Estado e a sua eficácia em garantir e fomentar mercados parece até indicar que, nalguns casos pelo menos, o processo global de des- ou re-regulação já atingiu limites contraproducentes para o próprio sistema.

Resumindo, o resultado destas repercussões no que diz respeito à relação entre o sector de produção e os sistemas educativos pode ser contemplado em dois sentidos. Em primeiro lugar, pode ser equacionado com o protagonismo que assume cada vez mais a nova classe média, cujo poder, como vimos acima, assenta na posse/controlo de formas especializadas dominantes de comunicação e informação e corporizado em agentes de controlo simbólico classificados como reguladores, reparadores, difusores, modeladores e executores (Bernstein, 1977) e cuja identidade é ambígua (citando Bourdieu: «os intelectuais são detentores de capital cultural e [...] mesmo que sejam dominados entre os dominantes, fazem parte dos dominantes. Isto é uma das bases da sua ambivalência, do seu empenho mitigado nas lutas» [1998: 50]). Pode defender-se que esta nova classe média se sente potencialmente mais em sintonia com as novas exigências da economia, exigências essas que, por sua vez, estão mais em consonância com as pedagogias invisíveis (de descoberta) de classificação e enquadramento fracos. Esta sintonia exprime-se de várias formas que talvez possam ser sintetizadas na concepção da *relocalização do agente educativo*, que significa que este agente, numa sociedade de informação, redes e parcerias, pode realizar o seu potencial

⁷ Sintomaticamente, a análise de L. Mesquita (1998) da relação entre a educação e a economia em tempos recentes refere a mudança nessa relação como uma passagem «da economia da educação à economia na educação».

num local que é simultaneamente global, na base de uma presença que se desenvolve simultaneamente como ausência⁸, eventualmente longe do professor técnico e do reformador não-implicados que deixaram o local para se identificarem com o Estado burocrático, assim perdendo as suas raízes no encontro local e no contacto e experiências quotidianas (ver Alvin Gouldner, cit. in Stoer & Cortesão, 1995). Esta possibilidade de um novo protagonismo local-global, eventualmente capaz de pôr em causa as orientações monoculturais dos agentes educativos com a sua tendência para reduzir a «perturbações» locais as circunstâncias e as realidades locais que são qualitativamente diferentes, provoca ao mesmo tempo uma reacção de desconfiança naqueles que vêem o poder e os valores desta nova classe média como simplesmente «delegados». Isto é, o «delegado» vem-se tornando impudente, pensando audaciosamente em si próprio como «autónomo» e nas suas possibilidades de desafiar a base do poder da classe à qual deve lealdade⁹. Por outras palavras, desconfia-se de novas formas de acção social que possam obrigar a uma reconsideração dos efeitos da determinação estrutural.

Em segundo lugar, existe, conforme se deixou dito, como resultado das repercussões da nova organização do sector de produção nos sistemas educativos, uma tensão, quer na universidade quer no ensino básico e secundário, que resulta do desenvolvimento de um modo de regulação – que alguns autores apelidam de «pós-fordista» (Ball, 1990: 125) e que Dale (1988) tem referido como a passagem de uma autonomia *outorgada* para uma autonomia *regulada* – que torna difícil, se não praticamente impossível, criar as condições para que o agente educativo possa desenvolver o seu potencial como agente pedagógico «relocalizado», eventualmente como professor inter/multicultural. Assim, o terreno onde se realizam as práticas educativas tornou-se «congestionado» através da produção de uma rede de exigências e avaliações que, para todos os efeitos, impedem a existência, no interior das instituições, de espaços de reflexão e produção de conhecimento tão necessários, neste caso, para o desenvolvimento do que temos referido como o professor inter/multicultural.

Pode defender-se que o aparente impasse tem conduzido a uma certa cumplicidade da parte dos reprodutores – ou pelo menos «de uma parte da classe média» (Apple, 1998) –, no contexto do que Dale tem designado a «modernização conservadora» (1989) e em nome de eficácia, eficiência, organização, e racionalidade, na «desqualificação do outro» (Serra, 1998) (incluindo o próprio

⁸ O professor não precisa de estar fisicamente presente na escola para desenvolver a sua acção pedagógica. Com a globalização, surgem novas oportunidades para a reinserção do professor no local na base de uma renovada ênfase na identidade cultural local: i) através de cenários culturais e de informação locais agora globalizados; ii) através de novas dinâmicas que resultam dos efeitos da globalização sobre a relação Estado-mercado-comunidade. Em trabalhos recentes, iniciamos uma reflexão sobre as implicações deste processo para a relação pedagógica (ver Cortesão, 1998; Cortesão & Stoer, 1999).

⁹ Pensamos que algumas das críticas feitas à metodologia de investigação-acção são desta natureza (ver, por exemplo, a crítica de S. Callewaert cit. in Cortesão & Stoer, 1997b).

professor que é reduzido a transmissor, esvaziando essa profissão da acção pedagógica que determina a sua própria especificidade¹⁰) através do desenvolvimento de uma «cultura de competências» onde, devido à sua falta de «competências», «os pobres não são somente imorais, alcoólicos, corrompidos, são estúpidos, não inteligentes» (Bourdieu, 1998: 49).

A educação inter/multicultural crítica como movimento social propõe a apropriação positiva desta tensão que, pela negativa, conduz a uma educação inter/multicultural anódina, quando muito, benigna¹¹. Isto é, a educação inter/multicultural crítica desenvolve-se no espaço criado pela possibilidade da mudança no sistema não poder ser controlada pelo próprio sistema. Ball, na sua leitura de Bernstein, defende que a análise da relação entre educação e trabalho e das mudanças na natureza do trabalho e das relações de classe, traduzidas, como vimos acima, na passagem de uma *pedagogia visível* de forte classificação e enquadramento para uma *pedagogia invisível* de fraca classificação e enquadramento, pode ser lida de três maneiras: «ou em termos de simplesmente proporcionar princípios novos, e mais subtis, de controlo social, ou como a base de uma forma educacional mais aberta e emancipada, ou ainda, talvez como o próprio (autor) tencionasse, em termos de conter ambas as possibilidades» (1990: 128). A análise sociológica de Bernstein do processo de reprodução social e cultural salvaguarda a falsa ingenuidade perante uma educação inter/multicultural regulada pelo sistema e, ao mesmo tempo, abre espaço – que pode, ou não, ser aproveitado – para a transformação dessa educação inter/multicultural no que vimos chamando um movimento social contra-hegemónico, isto é, numa forma de educação inter/multicultural crítica. Assim, o aproveitamento deste espaço depende 1) do conhecimento sociológico produzido pela análise de Bernstein (e por outros como, por exemplo, Bourdieu), e 2) da teorização do Estado e de uma teoria de democracia (entre outros, Santos, 1991; 1998; Touraine, 1997).

¹⁰ Veja-se os textos da primeira parte deste volume sobre a crise da educação e de um modo de escolarização. Pertinente também a este tema é o recente debate sobre os «filhos de Rousseau» – ver Mónica (1997) e Magalhães & Stoer (1998).

¹¹ A cooptação pelo Estado e pela Igreja de muito daquilo que é considerado como educação inter/multicultural no sistema educativo sugere que a educação inter/multicultural como movimento social em Portugal sofre fortemente de uma falta de autonomia (basta pensar no *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* – «Entreculturas»). Santos (1991) elabora várias pistas para a investigação do «défice de movimento social na sociedade portuguesa». Pela nossa parte, em trabalhos anteriores (Stoer, 1994a; Cortesão & Stoer, 1997b) temos sugerido que o desenvolvimento da autonomia dos movimentos sociais no sector educativo passa, pelo menos em parte, pelo fortalecimento do «campo de recontextualização pedagógica» (Bernstein, 1990). Também de registar é o trabalho realizado no âmbito do projecto «Saber Viver numa Europa Multicultural». Este projecto desenvolve-se através de um programa de cooperação entre o Ministério de Negócios Estrangeiros e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Os resultados do levantamento feito sobre formação na área de educação inter/multicultural indicam que uma importante fonte desta se encontra nas associações locais (Cortesão *et al.*, 2000).

5. Conclusão

Dissemos no início deste trabalho que o seu objectivo era pensar a educação inter/multicultural como movimento social, relacionando o seu aparecimento com o fenómeno de globalização. A realização deste objectivo conduziu-nos, em primeiro lugar, à apreciação da génese da educação inter/multicultural tendo-se concluído que a sua existência se manifestava quer como política de gestão controlada da exclusão na sua tradução para o campo de educação escolar («a penetração de sistemas de dominação»), quer como movimento social «novo» na forma de uma energia emancipatória cujo objectivo é a neutralização da lógica da exclusão e cuja realização passa por apelos ao sujeito em todas as esferas da vida quotidiana, individual e colectiva.

Em segundo lugar, procurámos a definição desse movimento social «novo» e os contornos da sua potencial realização no campo de educação escolar. Assim, reconhecemos a presença dos movimentos sociais «novos», enquanto forma de intersubjectividade, sem actores sociais «privilegiados», em todos os aspectos da vida social num contexto de desestatização da regulação social. Reconhecemos também o carácter simultaneamente transnacional e local desses movimentos sociais novos e a sua natureza política, no sentido lato do termo, eventualmente capaz de denunciar os excessos da regulação da modernidade.

Finalmente, propomos a educação inter/multicultural crítica como movimento contra-hegemónico; crítica porque armada por um conhecimento sociológico reflexivo e implicado, quer do processo de reprodução social e cultural, quer da relação entre cidadania e subjectividade; contra-hegemónico porque face aos excessos de regulação se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social. Expressando esse movimento contra-hegemónico ao nível da educação escolar estará o agente educativo «relocalizado», articulado em rede, parceiro de um processo de desenvolvimento local integrado, inter/multicultural na sua gestão da diferença e na sua capacidade de promover o bilinguismo cultural.

Referências bibliográficas

- AMIN, A. (1994). Post fordism: Models, fantasies and phantoms of transition. In A. Amin (Org.), *Post-fordism, a reader* (pp. 1-39). Oxford: Blackwell.
- APPADURAI, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In M. Featherstone (Org.), *Global culture*. Londres: Sage Publications.
- APPLE, M. (1998, Fevereiro). *Educating the «right» way: Schools and the conservative alliance*. Comunicação proferida no III Colóquio sobre Questões Curriculares, «Reflexão e Inovação Curricular». Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- ARCHER, M. (1991). Sociology for one world: Unity and diversity. *International Sociology*, 6(2), 131-148.
- BALIBAR, É. (1991). Es gibt keinen Staat in Europa: Racism and politics in Europe today. *New Left Review*, 186, 5-19.

- BALIBAR, É., & WALLERSTEIN, I. (1991). *Race, nation, class, ambiguous identities*. Londres: Verso.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control, Vol. 3* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. R. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação, Vol. II* (pp. 19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, Vol. IV, Class, codes and control*. Londres: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1998). Le mythe de la «mondialisation» et l'État social européen. In P. Bourdieu, *Contre-feux*. Paris: Faber.
- BREINES, W. (1980). Community and organization: The new left and Michel's «iron law». *Social Problems*, 27(4), 419-429.
- COLLINS, R. (1977). Functional and conflict theories of educational stratification. In J. Karabal & A. H. Halsey (Orgs.), *Power and ideology in education* (pp. 118-137). Nova Iorque: Oxford University Press.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (1998). *Práticas educativas face à diversidade e investigação-acção*. Relatório para provas de agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- CORTESÃO, L. et al. (2000). *Nos bastidores da formação: Contributo para o conhecimento da situação actual da formação para a diversidade cultural em Portugal*. Lisboa: Celta Editora.
- CORTESÃO, L., & STOER, S. R. (1997b). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- CORTESÃO, L., & STOER, S. R. (1999). Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento do processo educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33-45.
- CORTESÃO, L., & STOER, S. R. (no prelo). *Navegando à bolina. A diversidade como recurso na educação inter/multicultural crítica*. Porto: Edições Afrontamento.
- DALE, R. (1988). A educação e o estado capitalista: Contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13(1), 17-37.
- DALE, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- DALE, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a «common world educational culture» or locating a «globally structured educational agenda»? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H., & NEVES, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FOWLER, B. (1996). An introduction to Pierre Bourdieu's «understanding». *Theory, Culture & Society*, 13(2), 1-16.
- GIDDENS, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- GOULDNER, A. W. (1973). *For sociology*. Londres: Penguin Books.
- HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity: An inquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- JAMESON, F. (1984). Postmodernism of the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 146, 53-92.
- JOHNSON, R. (1979). «Really useful knowledge»: Radical education and the working class. In J. Clarke, C. Critcher & R. Johnson (Orgs.), *Working class culture: Studies in history and theory*. Londres: Hutchinson Education.
- JOHNSON, R. (1981). Education and popular politics. *Block I, Unit 1, E353 Society, education and the State*. Milton Keynes: The Open University Press.
- KALDOR, M. (1995). European institutions, Nation-states and nationalism. In D. Archibugi & D. Held (Orgs.), *Cosmopolitan democracy* (pp. 68-95). Cambridge: Cambridge Polity Press.
- MAGALHÃES, A. M., & STOER, S. R. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

- MATEUS, A. (1994). Exclusão social latente (texto policopiado).
- MESQUITA, L. (1998). *A educação e o desenvolvimento económico: Natureza presente de uma relação*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- MOHANTY, S. P. (1989). Us and them: On the philosophical bases of political criticism. *Yale Journal of Criticism*, 2(2), 1-31.
- MÓNICA, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau. Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.
- PARSONS, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- PERESTRELO, F. (1998). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula como realidade culturalmente heterogénea e contraditória*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- REX, J. (1988). *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- SANTOS, B. S. (1985). On modes of production of law and social power. *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299-336.
- SANTOS, B. S. (1988). O social e o político na transição post-moderna. *Comunicação e Linguagens*, 67, 25-48.
- SANTOS, B. S. (1991). Subjectividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 135-191.
- SANTOS, B. S. (1995a). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge.
- SANTOS, B. S. (1995b, Setembro). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- SANTOS, B. S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva Publicações.
- SERRA, C. (1998). *Estigmatizar e desqualificar. Casos, análises, encontros*. Maputo: Livraria Universitária da Universidade Eduardo Mondlane.
- STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: Perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- STOER, S. R. (1994a). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- STOER, S. R. (1994b). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 40, 3-33.
- STOER, S. R., & ARAÚJO, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Edições Escher.
- STOER, S. R., & CORTESÃO, L. (1995). Critical inter/multicultural education and the process of transnationalisation: A view from the semiperiphery. *Journal of Education Policy*, 10(4), 373-384.
- STOER, S. R., & CORTESÃO, L. (1999a). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R., & CORTESÃO, L. (1999b). The reconstruction of home/school relations: Portuguese conceptions of the «responsible parent». *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 23-38.
- STOER, S. R., & CORTESÃO, L. (2000). Multiculturalism and educational policy in a global context (european perspectives). In N. Burbules & C. Torres (Orgs.), *Critical political concepts in the globalization of education* (pp. 253-274). Nova Iorque: Routledge.
- STOER, S. R., CORTESÃO, L., & MAGALHÃES, A. (1998). A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *A decisão em educação: Actas do VII*

- Colóquio Nacional da APELF/AFIRSE* (pp. 201-215). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- STOER, S. R., & DALE, R. (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: Um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81.
- TORRES, C. A. (1999). Entrevista à Página. *Jornal A Página*, 1 de Janeiro, 8-10.
- TOURAINÉ, A. (1995). Qué es una sociedad multicultural? Falsos e verdaderos problemas. *Claves de Razón Práctica*, 56, Outubro, 14-25.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.
- TOURAINÉ, A. (1998a, Julho). *Do social movements exist? Comunicação apresentada no XIV Congresso da Associação Internacional de Sociologia*. Montreal.
- TOURAINÉ, A. (1998b). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- WADE, R. (1996). Japan, the World Bank and the art of paradigm maintenance: *The East Asian Miracle* in political perspective. *New Left Review*, 271, 3-36.
- WALLERSTEIN, I. (1988). The bourgeois(ie) as concept and reality. *New Left Review*, 167, 91-106.
- WALLERSTEIN, I. (1991). *Geopolitics and culture. Essays on the changing world-system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLERSTEIN, I. (1998). *Utopistics. Or, historical choices of the twenty-first century*. Nova Iorque: The New Press.
- WHITTY, G. (1996). Autonomia da escola e a escolha parental: Direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 115-139.
- WIEVIORKA, M. (1995). Racism and social movements. In L. Maheu (Org.), *Social movements and social classes* (pp. 87-106). Londres: Sage Publications.
- WIEVIORKA, M. (1999). Será que a resposta é o multiculturalismo? *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 7-46.
- World Bank (1980). *Education: Sector policy paper*. Washington DC: World Bank.
- World Bank (1995). *Priorities and strategies for education: A World Bank review*. Washington DC: World Bank.